

教育研究集刊

第四十九輯第三期 2003 年 9 月 頁 173-193

道德教育的系譜學探究

黃柏叡

摘 要

本文是以 Foucault 的系譜學針對道德教育加以探討。系譜學在探究效果的歷史，問題化既存的規範，並揭露被去中心的主體。真理、權力與倫理學分別為系譜學研究的三大主軸。從這三大主軸探討道德教育，可開展出三個層面：(一)道德教育即「真理」；(二)道德教育即「權力」；以及(三)道德教育即「自我技術」。

關鍵字：傅科、系譜學、道德教育

本文作者為國立中正大學教育學研究所博士班研究生

電子郵件為：huangboas@yahoo.com.tw

投稿日期：2003 年 4 月 23 日；採用日期：2003 年 8 月 15 日

Genealogical Analysis of Moral Education

Bo-Ruey Huang

Abstract

This article analyzes moral education from the perspective of Foucault's genealogy. Genealogy searches for the effective history, problematizes the existed norm, and reveals the de-centered subjects. According to three axes for genealogy-truth, power, and ethics, the author specifies moral education as having the following domains: (1)moral education as truth, (2)moral education as power, and (3)moral education as self technique.

Keywords: Foucault, genealogy, moral education

壹、前言

道德教育長久以來作為教育領域當中重要的一環，並常被視為是教人向善、導正風氣的手段。然而，社會上層出不窮的問題以及校園風氣日益敗壞、向下沉淪的事實，似乎意味著道德教育未能扮演其被期待的角色與發揮匡正良善社會風氣的功能。

探討道德教育的方式不外乎從哲學、心理學、社會學以及其他相關研究取向著手，這些研究取向或從個體層面加以進行，或從人際互動層面來探討，或是從整體結構與行動者之間的關係加以詮釋。誠然各種不同取向的研究或多或少地擴展了道德教育的研究視野，加深了道德教育研究領域的內涵。不過，道德教育的實施不能保證實際道德學習成果，而現實社會中道德問題之日益惡化等事實，卻也是道德教育研究無法逃避的。

傳統對於道德教育的探討，將「道德教育」視為是一具體的學科，擁有其完整的知識結構，也具有其自成系統的思考方式。不過，這種研究取向是自啟蒙運動之後，以理性為中心的思考模式和準則。其假定所有個人皆是一致的，並能在一定的教育或訓練過程中達到既定的目標。然而，這種制度化和集體化的教育過程，以及透過將智識和客觀的知識視為分類與指標的方式，卻造成了個人的規訓與自我監視，成為一個個被去中心化（decentralized）的主體。

或許，可以從另一個角度來思考道德教育。作為導正社會風氣與端正個人行為的教育實踐，道德教育在學校教育或教育制度的過程中，常表現在不同的面向：在教育目標中、在課程內容裡、在教學互動時、或是在學校運作、教育制度的規劃之間。道德教育也被當作是學術研究的一個課題、一個領域或是一門科目，在學術研究中被討論、在師資培育過程中被提及、在專業培養與進修中被強化。有時候，道德教育亦是整個社會用以檢視教育成果的重要指標或對象，無論是社會風氣之良窳，或人民表現之善惡，道德教育皆被輿論、家長或社會各界目光賦予無法逃脫的角色與責任。總之，道德教育已不再只是單純學校教育中的一個科目、一堂課、一定內容或一位教師必須準備的教材教法，它還被形諸知識、被實際操弄、被有效運作、被整體掌握以及被賦予形象。

由此角度來思考道德教育，將呈現出一種與傳統研究截然不同的研究型態與風貌。傳統對道德教育的研究在於建構其完整的知識體系，假定道德教育可以達到某些特定的目的與理想，並試圖提供一種普遍的解決問題方式。然而，新的研究型態卻認為傳統的道德教育研究是一種被建構出來的社會實在，道德教育的知識與內容是理性中心主義下的產物。於是，道德教育成爲一種被去主體（de-subject）的對象，其被隱藏在一制度化的教育運作當中，而此被客體化的道德教育，則需要以系譜學的研究來加以分析和揭露。

從系譜學的研究取向來探討道德教育，應可在現有的研究領域之外，提出截然不同的研究旨趣。本文即試圖從 Foucault 的系譜學（genealogy）研究方法，針對「道德教育」進行系譜學分析與探究。研究的主要目的並非在探討何謂道德，或是道德教育將應該如何實施。本文分析的重點主要是將「道德教育」視爲是一種論述、一種權力分配的政治現象來加以探討。文分三大部分，首先說明 Foucault 的系譜學研究方式，其次，指出系譜學的研究主題；最後，分析道德教育在系譜學的探究之下將以何種面貌開展。

貳、Foucault 的系譜學研究與問題化方式

系譜學的研究首見 F. Nietzsche 的《道德系譜學》（*On the Genealogy of Morals*, 1887），他針對西方道德信仰進行系譜學研究，想要揭露出現代道德價值的「系譜」（genealogies）。到了 Foucault，他的主要著作亦致力於考察某些知識機制的「系譜學」歷史。他認為這些機制界定了何謂正常的範圍，並協助人們建立監獄和收容所，以將那些被歸類爲「非理性」和「犯罪」的人禁錮其中（陳懷恩譯，2002）。以下，將分別針對系譜學的研究加以說明。

一、系譜學

系譜學所關注的核心領域在於不同的真理系統（systems of truth）與種種權力形式（modalities of power）之間的相互關係，以及真理產生的政治體制（political regime）方式（Davidson, 1986）。與 Nietzsche 的系譜學在追求人文科學對於宣稱、

概念與真理的明確主張之本源（origin）有所不同，Foucault 的系譜學並非在探究這些旨趣的本源，而是在找出這些旨趣所採取的形式，以及爲分析而孤立出來的本源類型。Foucault（1984: 76-77）指出：

系譜學……的成果是由一些細微、無足輕重的事實以及依據一嚴密的方法所建立；而非由龐大的以及具完善意義的錯誤而產生。簡言之，系譜學反對對於理念上重要性的後設歷史配置，以及不明確的目的論。其反對關於起源的尋求。

系譜學並非要試圖樹立認識論的基礎，而是要顯示出那些我們認爲是合理的，事實上是根植於權力的支配、征服以及影響力的關係（Davidson, 1986）。系譜學反對傳統的歷史方法，其目的是要在任何單向的最終定論（finality）之外，記錄事件中的奇特性。其主張不存在任何確定的本質、任何統一的規律以及任何形上學的最終性。系譜學在延續的發展中找到斷裂，在進步之中發現循環和遊戲。系譜學要尋找的是事件的表層、微小的細節、次要的轉變以及微妙的輪廓（Dreyfus & Rabinow, 1983: 106）。Foucault（1984: 76）說到：

系譜學必須記錄在單一最終性之外的事件奇特性；系譜學必須在最平凡處、在我們常認爲無須歷史記載之處，來尋找這些奇特事件；系譜學必須敏感於重拾這些記憶。並非是要找出這些改變的漸進曲線，而是要確立出位於不同角色的不同情境。最後，……系譜學必須要界定出那些被忽視的實際情況，以及那些尚未被了解的特定片刻。

於是，傳統上認爲是最深奧、最矇矓的問題，實際上是最膚淺的問題。也就是說，意義應該在最明顯的表面實踐中去發現，而不是到神秘的深淵去揭發。而所謂的歷史的一致性，只是面具以及號召統一的口號，所有的詮釋都是由人所創造和外加的，並非出自事物本身（Dreyfus & Rabinow, 1983: 106-107）。也就是說，所有的意義、真理或本質，事實上都是一種權力的建構，其散布在人類實際的表面，組成歷史的虛構假相。

另外，系譜學研究所著重的是「效果的歷史」。在 Foucault 的著作中，他常將

身體分析為「因為權力的大規模組織所產生之微妙而具體的社會實踐所加諸與連接的場所」。Foucault 要探究的是身體是如何被社會區隔、重建與操縱，而系譜學要寫的就是有關身體的政治技術之呈現（appearance）、連結（articulation）與擴散（spread）的歷史（Dreyfus & Rabinow, 1983: 110-112）。例如：在《規訓與懲罰》中，Foucault（1995: 23）指出其目的在「探討現代心靈與審判權力之相互關係的歷史，探究從權力到懲罰作為基礎、證立和規則的現代科學之複雜系譜，以及這套複雜系譜所衍生出的效果」，而且，其研究的原則為：「不僅僅只關注於研究懲罰機制，或其所引起的壓抑之影響；且也注意二者整體所可能導致的效果，即使這些效果起初看起來是不重要的或是邊際的……。」

系譜學研究的「史觀」與傳統歷史研究的史觀是截然不同的，系譜學的探究拒斥「統一」的、連貫的甚至靜止的描述，這種研究方式不僅要找出事件的不連貫性，以及被「去中心」的狀況，更是對社會的診斷，著重於現代社會中的權力、知識和身體的關係（Foucault, 1992）。

二、問題化（problematization）

由上述可知，系譜學有別於傳統的歷史研究，其一方面拒絕任何統一的規律以及任何形上學的最終性，主張不存在任何確定的本質，並要在表面的實踐中找出斷裂處；另一方面又要記錄效果的歷史，指出身體被社會所區隔、重建與操縱的事實。

系譜學的史觀有別於傳統研究的史觀，同時，系譜學的研究方式亦是一種與傳統截然不同的研究方式。從 Foucault 的研究當中，可以看出一種開創性的研究方式——「問題化」（problematization）。以下即就 Foucault 的作品中說明「問題化」的研究方式。

真理（truth）、權力（power）與倫理學（ethics）三者是 Foucault 所指出的三個系譜學的探討軸心，同時也是 Foucault 在研究過程中轉變的三大階段（Dreyfus & Rabinow, 1983: 184）。在《知識考古學》之後的作品，是 Foucault 研究方向上的第一次轉變。包括《知識考古學》為止的著作，屬於 Foucault 的研究第一期的作品，其主要關注焦點在陳述（statement），以及論述的形構（discursive

formation）；而後來對懲罰、禁制，以及性權力等社會機制的研究，則屬於第二期的研究，此階段 Foucault 引入了權力與知識關係的概念。也就是說，早期對於瘋癲、理性、醫學以及人文科學等的研究，主要是從「認識論」的斷裂或轉變等角度來加以研究；而後對於性、政治、區分（division）的運作以及權力意志（will to power）等，主要是置諸於社會的實際情境中來進行探討（蔡采秀譯，1998）。

Foucault 研究的第二次轉變，是在《規訓與懲罰》以及《性史》第一卷之後，長達八年才出版《性史》第二卷。而在《性史》第一卷和第二卷之間，有著截然不同的研究取向。在第一冊中，Foucault 的目的在建立一門權力的分析學，欲界定一個權力關係所形塑出的特殊面向。性史就是對權力與性論述之間的歷史關係之研究，其中所要探討的問題範圍有四：（一）女性肉體的歇斯底里化；（二）兒童的性進入教育領域；（三）生育行為的社會化；以及（四）墮落之快感的精神病化。在此性論述中，性既是個人人體的表現，亦是整體人類的生命。其一方面是微觀的身體規訓，另一方面又是社會的人口控制。前者主要即是「女性肉體的歇斯底里化」以及「兒童的性進入教育領域」這兩條發展線；後者則是「生育行為的社會化」以及「墮落之快感的精神病化」等兩條發展脈絡（Foucault, 1990a）。性既是指涉物與被指涉物，亦是本能又是意義；性是意識的權力表現，也是用以了解自我、身體與身分的機制。

然而在第二卷中，對於性活動的看法卻有不同的角度：（一）有關身體的「養身法」；（二）有關婚姻的家政學；（三）有關以男孩為主題的「性愛論」；以及（四）有關真理與真正愛情的「哲學」。養身法是一種生活的藝術，是對於個人健康的關注。其建構出一種適當的生活技術，並賦予個人一種合理的行為，使自己成為自己行為的主體。家政學是一種夫妻之間的婚姻道德，這是夫與妻之間各自所扮演的性別地位與節制角色，從而各自表現出自覺與節制等道德。性愛論一方面是一種關係策略或友誼關係的道德美學，另一方面也進而對於自我的塑造產生影響決定品德的高尚與否。最後，對於真正的愛與性節制之間相互關係的反思，真正的愛應擺脫肉體的向度，建立在友情及其一切關係之上的靈魂之愛（Foucault, 1990b）。

誠然在第一卷與第二卷當中各自對於性歷史的探究時間有所不同（第一卷探討的時間在 17 世紀以後，性事業與資本主義一起發展；而第二卷所探討的是希臘

時代對於性行為、活動與快感的關注)，不過，這種轉變也顯示了 Foucault 在研究主題上的改變（第一卷著重在性論述的權力機制，第二卷則著重在個人將自己建構為道德主體自我技術），而這些問題範圍或研究角度則表示了系譜學研究在看待研究對象的方式——「問題化」。

綜而言之，「問題化」是一種形成問題的提問方式，這種方法是一種開創性的行為，是一種劃界線的舉動。這種舉動將決定看待問題的角度，以及區別文本與資料的態度。這種提問行為不遵循既定的、傳統的思考模式，而是將所劃出的界線作為啟動後續研究的起始點，從而開展系譜學所欲進行的分析方式。

也就是說，問題化是將既存的現象與成果視為一種理性中心的霸權，包括理論的建構與實施的過程皆處於啟蒙計畫之中，並從一種截然不同的社會關係與空間，質疑理性中心的霸權位置，顛覆既定的原則與規範，為被去中心的主體創造更大行動的可能性（Popkewitz, 1998）。

參、系譜學的研究主題

系譜學的研究與傳統的研究方式有所不同。傳統的研究著重於一致性與連貫性，是理性中心主義下的思維模式。而系譜學的研究視既存的規範與真理為一種論述的形構，並試圖揭露其中的權力運作以及彰顯出被去中心的主體。

一、論述

系譜學的分析在於探討論述中的分散、斷裂以及規律的形構，以及論述之限制系統如何在實際社會與個人當中產生效果。也就是說，系譜學在探究論述的限制系統是如何形成的，這些限制系統的目標為何，以及這些限制系統是如何出現、發展與變化的（Foucault, 1981）。

Foucault (1981: 52-64) 指出，論述不僅有一套「外部」的排除程序（procedure of exclusion），也有一套「內部」的控制原則（principle of control），還有一些對論述持有者的規範，即決定論述的應用條件。

在論述的外部排除程序方面，包括言論的禁止（the forbidden speech）、區分

或歧視以及真理意志。言論的禁止即是對言論環境的規範，以及種種言論主體的特權或禁制，如同性論述以其獨特的方式來進行其控制或鬥爭的力量。區分或歧視是一種將理性和瘋癲加以區分的方式，瘋人的言語被遭到排斥，並被視為無物。隨著時代的不同，可能在內容或運作方式上有所不同，但此區別的效果卻仍繼續存在。真理意志是區別真或假的排斥系統，這是由一套強制推行與延續的制度系統而維持的，這些制度系統如教育、圖書系統、出版業、圖書館等，它們在社會中運用知識、評估知識、分配知識以及更新知識，但這種區分系統是一種歷史的建構（Foucault, 1981: 52-56）。

其次在內部的控制原則方面，包括評注原則（principle of commentary）、稀釋原則（principle of rarefaction）以及學科原則（principle of discipline）。評注原則一方面允許建構新的論述，此顯示出主宰文本的態勢以及賦予論述多重的意義，但另一方面卻是讓文本沉默地表述，照本宣科地重覆既存的事件。稀釋原則在一方面希望保證文本中隱含意義的可信，希望作者將其作品與實際生活經驗以及創作的歷史相聯繫，但另一方面卻是賦予一種虛構的統一性與連貫性。學科原則雖有提出無限之新命題的可能性，但它所界定出的對象領域、方法、命題、規則、定義、技術或工具，卻只允許在一狹小的範圍內建構，從而樹立其所謂的「真理」（Foucault, 1981: 56-61）。

最後在決定論述的應用條件方面，有儀式、論述群體（the societies of discourse）、教條，以及社會占有（social appropriation）。儀式界定言論個體所具備的資格，確定主體應具有的特徵與角色。論述群體在保存與製造論述，使論述在一封閉的空間流傳。教條要求的是對某一真理的認同，並接受與論述一致的規則。社會占有是一種社會中分配和選擇的工具，以教育為例，任何教育制度都是維持或修改論述占有以及其所傳遞的知識和權力的政治方式。這四種論述的應用條件是相互聯繫的，亦是對言論主體的稀釋狀態（Foucault, 1981: 61-64）。

論述一方面是思想和言語之間的橋樑，也就是被冠上符號且被語詞所呈現出的思想；另一方面也是開啓，並產生意義——效果的語言結構（Foucault, 1981）。論述一詞被 Foucault 用以描述一套準科學的知識系統，作為論述的知識是一種再現的客觀實在，同時，論述也建構了知識對象的呈現，並使之成為真理（Nash,

2000)。另外，論述也牽涉到所有的社會實踐、社會制度與社會認同。論述的對外排除程序與內在控制系統，使得社會的運作呈現一種動態與緊急關係的權力過程。而此權力過程亦是化約在主體身上的微觀物理學，使個人產生規訓與屈從的效果。

二、真理、權力、主體

Foucault 的系譜學所要探究的主題著重在社會中的權力、知識與身體之間的關係 (Dreyfus & Rabinow, 1983: 106)。一方面，權力和知識在歷史上是以一種相互生成的方式而運作，知識的形式是權力／知識的基本意涵及其歷史轉換的眾多效果 (Foucault, 1995: 27-28)。另一方面，身體又是受到無所不在權力所區隔、箝制與操縱。

不過，在揭露出無所不在的權力機制之後，Foucault 卻又告知人們，他的研究目的並不是要分析權力的現象，而是在說明人類文化的歷史中，如何將人類自己轉變為主體的方式。依照 Foucault 的說法，他的寫作討論了三種把人轉變為主體的客體化方式 (Dreyfus & Rabinow, 1983: 208)。

第一種探究方式試圖賦予自身以科學的地位。也就是說，不同的科學研究，即是將主體客體化的方式。如語言學、經濟學以及生物學等。第二種指的是一種「分離實踐」的客體化方式，主體可能從內部被區分，或是從其他事物被區分。這種過程如：瘋人與正常人、病人與健康人、罪犯與好人等等。第三種方式指的是一個人怎樣把自己變為主體。例如，性史中的研究即是在探討人如何學會把自己當成是性慾的主體 (Dreyfus & Rabinow, 1983: 208)。

這三種客體化的方式，與 Foucault 在接受 Dreyfus 與 Rabinow 的訪談中，對於系譜學所要研究的三個領域是相契合的。這三個領域分別是：(一)對涉及真理的有關我們自身的歷史存有論，藉此我們把自己建構成知識的主體；(二)對涉及權力範圍的有關我們自身的歷史存有論，藉此我們把自己建構成作用於他人的主體；(三)有關倫理觀的歷史存有論，藉此我們自己建構成倫理道德的行動者 (Dreyfus & Rabinow, 1983: 237)。

因此，系譜學則有三個軸心，分別是「真理軸心」、「權力軸心」以及「倫理

軸心」。「真理軸心」在《醫院的誕生》和《詞與物》等著作中被加以研究，「權力軸心」的研究則是在《規訓與懲罰》與《性史》第一卷中呈現出，而「倫理軸心」則在《性史》第二、三卷中被加以探討 (Dreyfus & Rabinow, 1983: 237)。

儘管 Foucault 指出他的研究目的不是權力而是主體，但此二者卻不能斷然將之分離。Foucault 說明「主體」是要研究「權力關係」的工具，就如同經濟歷史和理論是研究生產關係的工具，語言學和符號學是研究意指關係的工具一般。而要研究主體，應先釐清「權力關係」是如何運作的。而要了解何謂權力關係，應先探究反抗權力的形式。亦即，從對各種權力形式的反抗形式作為出發點，通過策略的對抗性 (antagonism of strategies) 去分析權力 (Dreyfus & Rabinow, 1983: 209-211)。

綜而言之，Foucault 的系譜學研究有兩次重大的轉變，這兩次轉變形成了系譜學研究的三大主軸，分別為真理、權力與倫理學。這三大研究主軸也是三種將主體客體化的方式，同時，也是系譜學探究的問題化方式。也就是說，此三大主軸可作為重新思考社會實踐以及去主體化的過程，亦即，作為一種將社會實在與權力運作加以問題化的方式，以呈現出一種探究真理、權力與主體三者所形構出的論述。

肆、道德教育的開展

Foucault (1990b: 29) 在論及道德時將之分為三種層面。由此可看出他的系譜學研究所運用之問題化的形式。第一種層面的道德指的是一套價值與行動的規則，可稱之為一套「道德符碼」(moral code)，其包括複雜的規則活動或規範系統。第二種道德是指個人的行為，是人們根據規則與價值加以服從或反抗的方式。這兩種道德前者指的是有關行事的規則；後者則是以規則來衡量行為，即行為的道德性。第三種層面的道德指的是「人們行事的自我態度」，也就是將自己形塑成符合道德符碼的主體。

藉由前面的討論可知，第一種道德可相應於前文所提之第一種把人轉變為主體的客體化方式，即試圖賦予自身科學地位的方式，同時，也是系譜學所要研究

的第一種領域：作為一種真理或知識。第二種道德則可對應於第二種客體化的方式，也就是一種分離的實踐，亦即為系譜學所欲研究的第二種領域：作為一種論述的權力機制。第三種道德可對照至第三種客體化方式，即個人將自己轉化為主體的方式，也就是系譜學的第三個領域：自我技術的倫理學。

職是之故，系譜學對於「道德教育」的分析，大致上可以有幾種問題化的方式。第一種方式是將道德教育視為一套知識或真理，此時道德教育指的是一套知識體系，擁有再現是非對錯的地位。第二種方式是將道德教育視為一種權力，可用以區別、排除或合理化某些立場。第三種方式則是將道德教育作為一種自我的技術，此時道德教育指出人們應可成為個人行事的主體。

上述三種區分方式，一方面是 Foucault 在一系列的系譜學研究中所陸續探討的主題，另一方面也是系譜學研究在看待研究主題時所採取的問題化方式。據此而論，系譜學所要探究的主題著重在社會中的權力、知識與身體之間的關係。從系譜學的角度來分析道德教育，可以意指幾個不同層面卻是相互依賴的意義。以下將分別說明。

一、道德教育即「真理」

一般而言，探討道德教育的方式可以從不同的角度切入，如：社會、政治、心理、經濟、傳播、文化、宗教以及法律等等。其中，又以心理學、哲學與社會學為最主要。從某種角度來說，這些研究者都是道德教育的專家或專業工作者（也可能有其他不同的名稱封號），而且，他們所談論的也都是以道德教育為主的內容。不過，這些專家學者所談論的道德教育，除了擁有「研究」的層面之外，可能還包含有一種思考與行事的依歸或準則。這種依歸或準則，透過相關的論文、期刊，以及學術活動與研討會等，使得道德教育作為一套知識體系，並成為學院中學術研究活動的一環。

這些學院中的學術研究活動，是一種將道德教育以及「科學」的研究將之客體化的方式，透過心理學、哲學或社會學等學科的不同研究方式，道德教育或許表現出相異的面貌。然而，不同領域對於道德教育之符號、語言、知識與特殊界定方式，構成了各自的特殊面向。而這些不同面向的特殊知識，則有權評判某一

事物可否構成認知對象，以及某種知識之獲得承認與否。

例如：L. Kohlberg 從認知的角度來說明道德性格的發展以及道德應用的原則，藉由討論實際或假設的道德衝突，來發展道德教育的方案。他（Kohlberg, 1983）指出 R. S. Peters 認為應在合價值性（worthwhile）之規準的基礎上，道德教育的概念才可被接受；認為 A. S. Neill 沒有明確之評斷兒童善惡的倫理架構依據；並批評 E. Friedenberg 亦無一套系統性的道德規準等觀點，並認為，唯有心理學的研究，才能真實地測量出家庭權威之類型以及道德品格之訓練所造成的結果。同時，道德發展的過程，形成了一個道德教育的智識課程，道德教育應以正義感為最終目的，並應從而建立一套系統性的道德規準。

Kohlberg 的道德認知發展論，曾廣泛地受到學界與實際的道德教學所討論、參考與應用，成為一套道德教育的模式。於是乎，有關道德發展階段順序以及兩難情境等相關的知識，蔚為一時風潮，成為道德教育的唯一真理。參與道德教育的人員與教師，僅著重於此一單面向的知識來設計與實施道德教育，但卻因而忽略了其他道德教育思維與面向的可能性，以及實際教室中文化的特殊性。也就是說，此時道德教育的知識，已不再與具有實際的道德屬性相互聯繫，而是透過一種結構與功能的「有機結構」（organic structure）所組成。

這種層面的道德，呈現出的是一套價值與行動的規則，即為一套「道德符碼」，包括有關道德的規則活動或規範系統。其具體的表現，即是將道德教育形諸於課程綱要、標準或德目的教育方式。

道德教育的「課程綱要」、「課程標準」與「德目」等呈現方式，意味著將原本應是在生活中具體實踐的「行為」加以文字化以及符碼化，轉化為明確的以及可資掌握的「知識」。這種道德文字與符碼的呈現方式，是把實際的道德行為加以歸納、重述，從而得以讓道德課程制定者以及道德教育執行者來將之掌握、穿透與操弄。

事實上，這樣的道德教育知識或符碼是一「再現」的過程。道德知識的制定者或掌控者以簡單的幾組辭彙，形式化實際的生活歷程，忽略動態的生命情境，企圖以片面的知識以偏概全多變複雜的人際互動。最後，則使得「描述」與「真實的情境」之間造成疏離。

同時，道德教育的課程、教科書與相關著述，亦是「道德教育」知識與特性的形式之最佳表徵，也描述了論述者與其論述主題之間的關係。這些有關道德教育的作品或學者們的工作，是在「揭開」、「照亮」以及「指示」尚未為人所知的道德教育思想與理念，將自己視為是「道德教育」的代言人。

也就是說，這些道德教育的思想與理念只是以知識的方式來呈現，而這些知識基本上就是要讓「道德教育」的一切為人所「看到」，以及容易讓人們方便、輕鬆地理解。因此，道德教育的德目、綱要以及相關知識呈現，就是在建構一個邊沁式的「鳥瞰監視臺」，從而得以輕易掌握、整理、歸納「所有的」道德知識。「所有的」道德，皆如同百科全書般地一一呈現。道德教育此學科或學術領域，因此而成為一個特殊的權力技術，為研究者和使用者（教師）建立一種可輕易獲得與控制的工具或權力技術。

同樣的情形與場景轉換至學生部分時，「道德教育」已成為一組組的知識、符號。它是一套知識系統，方便學生永以記憶、背誦以及考試時填答。但卻與「實際的生活實踐」漸行漸遠。

道德教育的專家學者再現了道德教育，所有關於道德教育的作品，都是有系統的研究成果。作者用學術規範研究有關道德教育的一切，並藉以展現道德教育學術的權力與效率，其在幾方面造成影響：第一，在道德教育本身；第二，在道德教育的學者專家身上；以及第三，在運用以及身處於道德教育工作的相關人員身上。道德教育被學者們說明、指導、開示與糾正，道德教育因而與實際情境疏離，在此過程，不僅使得道德教育成為這些學者專家的專屬領域，也強迫道德教育的相關人員接受由專家們所編織出的道德教育知識與符碼，認定這就是道德教育的一切，亦即「真理」。

道德教育在學術研究活動中不僅成為一特殊面向的知識，有權評判某一事物可否構成認知對象，以及某種知識之獲得承認與否。這種層面的道德所呈現出的道德符碼與規則，亦是一種將道德教育知識化與符碼化的權力技術。事實上，權力與知識二者是相蘊而生的，以下則將更深入地探討道德教育中權力運作的模式。

二、道德教育即「權力」

Foucault (1995: 27) 在《規訓與懲罰》中說到：「權力產生出知識；權力和知識蘊含著彼此；沒有知識領域的相關建構就沒有權力關係，同樣的也沒有任何知識不同時預設與建立權力的。」也就是說，那些我們認為真或假的東西，亦即區分本身是屬於政治領域的（蔡采秀譯，1998：140）。因此，前述之道德教育被塑造出一套用以區分實踐的真理，實際上即是一種政治的過程。

據此而論，道德教育的政治性，意味著它是一種政治意識的分配，其進入到教育心理學、教育哲學、教育社會學與其他與教育相關學科的文本中，不僅只是二元對立關係的推演，同時也是藉由學術發現、理論建立、心理學分析與社會學式描述等等，而有一系列的權力關係。與其說道德教育是被表達出來的，不如說是一特定意志與意圖，想要去了解、操縱與統合複雜多變的真實世界。

道德教育作為是一套論述，雖然它並非或未必是直接和赤裸裸的權力政治有關，但它卻是存在於以及產生於一個各式各樣的權力場域中，並受到各種權力的交換過程所塑造。也就是說，道德教育已不僅僅只是一種知識的再現，它其實更是一套充滿權力運作的論述方式。此論述方式的作用，在於強化運用、說明、闡釋與研究道德教育的「我們」，與被施加、被教育、被規訓與被懲罰的「他們」之間的差異。這些差異表現在如：道德教育的引介者與道德教育的接收者之間、道德教育的教授者與道德教育的學習者之間、道德學習的成功者與失敗者之間，以及其他可被這一套道德教育論述加以區分對立的雙方之間。

於是，道德教育作為一套論述方式，即在用以區分道德者與非道德者之間的差異性，然而，此時道德教育的主要內容，似乎與實際的「他們」之間並無密切或實質的關聯。為了讓這套論述產生實質效果，環繞著道德教育的相關知識與機制應運而生，這同時也是一個階層式的權力形成與展現，由上至下、由教授者至學習者、由教育者至受教者、由成功者至失敗者，以至於由掌控者至被掌控者，成了一連串弱肉強食的食物鏈。

倘若，道德教育的論述可以把現實的世界都分割成明顯不同的存在方式，心理學的、社會學的、哲學的。那麼，在實際生活情境中的行為主體，應如何保有

其未被分裂的整體性？或者，道德教育得以有權區分成爲相互對立的存有，有道德者與無道德者、我們與他們。這種區分所造成對立性，又應如何消弭？事實上，這樣的區分，往往只是通則化的結果，當道德教育的這種區分方式，將之作爲研究、分析與課程實施的起點時（其實亦是終點），其結果就是兩極化了這種區分對立，深化並擴大彼此雙方之間的距離。

這種區分方式限制了道德教育在不同社會情境、教育實際、學校文化與教室生活中進一步吸收多元性與包容差異性的可能。也就是說，道德教育作爲處理師生關係或同儕關係的思考方式之一，也呈現出一種受到簡化的、速成的以及截然二分的模式。儘管不同時期的道德教育論述採取了不同的形式，但道德教育從過去到現在，造成上與下、教師與學生、我們與他們之間二元對立的知識系譜卻是一貫的。

職是之故，道德教育也因而呈現出一種思想風格的形式，並具有其生產性（productivity），其顯示出上對下之間，在本體論與知識論之區隔的迥異思想風格。以教師與學生之間爲例，教師爲了要合理化自己所擁有的道德權威，常將知識與權力二者加以結合。知識和權力之間的結合具有其生產性，知識帶來權力，而更多的權力顯示出教師有更多的知識，如此形成了知識與權力的辯證關係。

反之，學生卻成了一種靜態的、刻板的以及固定不變的意像，且與擁有道德知識的道德教育者形成對比。爲了要活化這個對比關係，道德教育的掌權者要以各種方式強調未接受道德教育的人是活在一個非常不同的另類世界中，有著獨特的文化、生存方式與內在邏輯。如心理學以實驗室中的白老鼠或流口水與否的狗來描述學生的反應，哲學中的學生只剩下身與心，而社會學中更未見個人的存在。重點是，賦予學生身分認同與可理解性的，不是他們本身，而是被道德教育權力掌握者的豐富知識體系所賜予的。這一系列複雜的對照方式，呈現出截然劃分的文化對立關係，學生完全被教師的霸權所宰制與再現。

道德教育作爲一套充滿權力運作的論述機制，在此呈現出一種分離實踐的客體化方式。在此情形下，道德成爲外加於個人身上的印記，人們一方面成爲道德教育權力論述的代言人，一方面也在此道德教育的場域中加以服從或反抗。

三、道德教育即「自我技術」

道德教育應釐清作爲「知識與真理的道德符碼與規則」以及作爲「分離實踐的權力論述」等不同層面的道德，道德教育應還有另一方面，即是強調對自我的關係，它是一種決定個人應如何把自己建構成爲自身行爲道德主體的倫理觀。此種層面的道德指的是「人們行事的自我態度」，也就是將自己形塑成符合道德符碼的主體（Foucault, 1990b: 13）。而這種個人將自己轉化爲主體的客體化方式，也就是系譜學的第三個領域：自我技術的倫理學。

Foucault 的系譜學研究到了晚期呈現出與前二期相當大的不同。前二期著重於真理意志與權力運作的社會過程，其後則強調對自我的關注、自我的修養以及自我的技術等觀念。黃瑞祺（2003：36）認爲，結構或宏觀層次的解放實踐，是個人層次之自由實踐的前提條件。後者固然需要前者才能實現，而前者本身還需要後者才能竟其功。二者相互結合才得以實現自由。

強調自我技術倫理學的道德教育，著重在個人的行事層面，其將指出人們對於自我存在的價值以及在生活世界中的定位。藉由確定各種行爲規則，試圖改變自我的存在與價值，而成爲一種「存在的藝術」（arts of existence）或稱爲「自我的技術」（technique of the self）或是「存在美學」（aesthetics of existence）（Dreyfus & Rabinow, 1983: 231-238）。這種存在美學是一種追求自我的形塑以及自我的改變，亦是一種自我修鍊的實踐方式。

因此，這種重視「行事的自我態度」的道德教育，亦主張自發性地把自己形塑成符合道德符碼的道德主體。然而，不同個人在此過程中會有所差異，並分別表現在四個方面（Dreyfus & Rabinow, 1983: 238-243; Foucault, 1990b: 25-32）：

（一）用以判斷行爲或道德的倫理實體

所謂的「倫理實體的裁定」（determination of the ethical substance），也就是個人將自己建構成道德行爲的方式。倫理實體使個體自己決定自己的行爲是否符合道德。就 Kant 而言，倫理實體是終極的目的，不過 Foucault 卻認爲自我與道德規範最爲密切關聯的應是感情。

（二）服從的模式

「服從的模式」(mode of subjection)是個人建立自己與規則之間關係以及認知自己有實踐義務的方式。「自發性地實踐某道德義務」與「理性地從事某道德行為」二者是截然不同的。「理性地」是指康德式的與普遍化的行為方式，是一種在無上命令之下不得不的屈從。而「自發性地」是一種證明能夠統治自己表現，既是一種政治性的又是一種美學式地存有。

(三) 成為自我倫理主體的方式

每個人在運作倫理實體時，或是試圖把自己轉變成自己行為的倫理主體上，各人的表現方式會有不同。Foucault 稱之為「形成自我的實踐」(the practice of self)或是一種「廣義的禁欲形式」。

(四) 倫理主體的終極目的

在倫理主體的終極目的(telos)上，一個行動是否道德，不僅在於其本身或獨特性，亦關乎個人與整體環境以及行為模式所占有的地位。也就是說，當我們的行為舉止在合乎某道德規範時，我們想要成為什麼樣的存在，是否要成為自己的主人。

以上幾個方面，各自之間既有獨立性，也有某種關聯性。倫理實體可能是某種道德的行為表現；服從方式是一種屬於政治美學上的選擇；形成自我的實踐是一被個人加以運用的技術；而終極目的則是取決於自我的定位。Foucault 所強調的道德是各種主體化與實踐的形式，是一種以自我倫理為導向的道德，而不是以規範為導向的道德。而這種對個人道德的反思，是一種以自我實踐與修行為導向的，強調的是對自我的關係。

職是之故，筆者認為，道德教育應可從此自我技術的倫理學之中有所啟迪。首先，人們應該從內心來關心自己的行為以及自己與他人之間的關係，而非道德符碼或規範所制定的後果。道德教育受到科學研究的客體化，使得我們把自己建構成知識的主體。於是，道德成為價值與行動規則的追尋，道德教育成為道德符碼的再現，並使得個人與實施生活世界疏離。

其次，道德教育應擺脫規範的束縛，脫離與制度系統的關聯。道德教育作為一種分離實踐的客體化方式，使得個體被區分為二元對立，這種權力運作使得我們把自己建構成為作用於他人的主體。於是，道德成為個人行為的標記，道德教

育成為驅使人們服從或反抗的方式。

最後，道德教育應能夠使個人建構一種自我技術的倫理觀，這是一種自我修鍊的存在藝術，應致力於將個人的生命(bios)達到一存在美學的境界。道德教育作為一種自我技術的倫理學，個人學習如何將自己視為欲望與行為的主體，並建構自己成為道德的行動者。此時，道德即是人們行事的自我態度，道德教育是讓個人自發性地塑造成為符合道德的主體。

伍、結 論

系譜學的研究有別於傳統的研究方式，其不僅拒斥任何統一的規律以及形上學的最終性，主張不存在任何確定的本質，並要在社會實踐的表面中找出斷裂處；同時，系譜學又是在記錄效果的歷史，指出個體被權力運作所區隔、建構與操縱的事實。

論述是一套再現的制度系統，其一方面作為思想和言語之間的橋樑，是一種被冠上符號且被語詞所呈現出的思想；另一方面也是開啓並產生意義——效果的語言結構。論述也涉及社會實踐、社會制度與社會認同，其對外排除程序與內在控制系統，使得社會的運作呈現一種動態與緊急關係的權力過程。而此權力過程亦是化約在主體身上的微觀物理學，使個人產生規訓與屈從的效果。

職是之故，系譜學所要探究的主題著重在社會中的真理、權力與主體之間的關係。真理包括了規範化技術、政治政權以及文化的實踐。權力呈現出一種區別系統、制度化的形式以及合理化的程度。而作為一種主體，則是通過控制和依賴的一種屈從於他人的方式，其經由意識和自我認識聯繫於自我的認同。這些研究主題亦是系譜學研究的三大主軸：真理、權力與倫理學，同時，亦是系譜學問題化的形式。

道德教育的系譜學探究，因而可開展出三種層面。第一種道德教育指的是一套自為體系的知識系統，其存在於某些道德宣稱以及學術研究的知識系譜中，某些概念具有歷史發展的一致性與連貫性，並進而成為一套道德教育的「真理」；第二種道德教育是一種區分系統，呈現出一種促使權力關係存在的手段與制度化的

形式，廣泛地將道德教育制度化與合理化，而成為權力運作的過程，且亦是一種分離的實踐；第三種道德教育則是著重在個人的行事層面，指出人們對於自我存在的價值以及在生活世界中的定位。人們應該從內心來關心自己的行為以及自己與他人之間的關係，而非道德符碼或規範所制定的後果。道德教育應強調的是擺脫規範的束縛，並使個人成為自我行事的主體。

從系譜學來探討道德教育，並非在建構或樹立一套新的價值或道德規範，而是在解構既有的權威、揭露出原有的道德教育無以使人之行事具主體性。道德教育不應是遵循一套被建構出的「真理」，迫使人拳拳服膺，亦不能成為一種區別「我們」與「他者」關係的權力工具。但至少，道德教育應使人重視自我的存在與本身在生活世界中的地位。道德並非最終目的，自我負責以及使自己成為實踐的主體應是基本的方向。

參考文獻

- 陳懷恩（譯）（2002）。D. Robinson 著。尼采與後現代主義。臺北：貓頭鷹。
- 黃瑞祺（2003）。自我修養與自我創新：晚年傅柯的主體／自我觀。載於黃瑞祺（主編），
後學新論：後現代／後結構／後殖民（頁11-45）。臺北：左岸文化。
- 蔡采秀（譯）（1998）。B. Smart 著。傅柯。臺北：巨流。
- Davidson, A. I. (1986). Archaeology, genealogy, ethics. In D. C. Hoy (Ed.), *Foucault: A critical reader* (pp. 221-233). New York: Blackwell.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader* (pp. 48-78). London: Routledge.
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, genealogy, history. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 76-100). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1988). *The history of sexuality (Volume 3): The care of the self* (Robert Hurley, Trans.). New York: Vintage. (Original work published in 1984).
- Foucault, M. (1990a). *The history of sexuality (Volume 1): An introduction* (Robert Hurley, Trans.). New York: Vintage. (Original work published in 1976).

- Foucault, M. (1990b). *The history of sexuality (Volume 2): The use of pleasure* (Robert Hurley, Trans.). New York: Vintage. (Original work published in 1984).
- Foucault, M. (1992). *The archaeology of knowledge* (Sheridan Smith, Trans.). London: Routledge. (Original work published in 1969).
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (Alan Sheridan, Trans.). New York: Vintage. (Original work published in 1975).
- Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp. 61-81). Berkeley, CA: McCutchan.
- Nash, K. (2000). *Contemporary political sociology: Globalization, politics, and power*. Oxford: Blackwell.
- Popkewitz, T. S. (1998). The sociology of knowledge and the sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. In C. A. Torres & T. R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education: Emerging perspectives* (pp. 47-89). Albany, NY: SUNY Press.

教育研究集刊

第四十九輯第三期 2003 年 9 月 頁 195-219

空言無物、行之無悟？—— 課程行動研究中的實踐反省

林佩璇

摘 要

課程行動研究受到重視乃是認為課程活動中教師必須更有系統地從事慎思以進行課程改進。本文首先說明自從 Dewey 區分反省和例行實踐後，反省在實踐上的重要性益受矚目，然而反省是如此抽象，教師要反省什麼？反省至何種程度？才能表現出專業智慧，進行有效的知識宣稱？本文主張實踐反省既不是空口白話，也不是各說各話，而是教師在特定的脈絡下，主動投入社會系統中進行慎思和專業對話，產生視野轉化的過程。而反省的面向不僅在解決課程實踐問題，更要從是否增進教師的理解和改進課程實踐所在的情境等面向作思考。反省的深度則要超越技術層次，從不同課程觀點進行經驗交流，以刺激自我理解和解放的學習。最後，作者說明儘管目前的確潛在著阻礙教師反省的因素，而產生一些假釐清的現象，然而察覺這些限制——行之有悟，正是提昇教師實踐反省的趨動力。

關鍵字：課程行動研究、課程實踐、實踐反省

本文作者為國立臺北師範學院課程與教學研究所助理教授

電子郵件為：phlin@tea.ntptc.edu.tw

投稿日期：2003 年 4 月 8 日；採用日期：2003 年 8 月 15 日